

## **ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЯВИЩА “МОТИВАЦІЙНОГО ЗАРАЖЕННЯ”**

**Віталій Климчук,**

кандидат психологічних наук, асистент  
кафедри соціальної та практичної психології  
Житомирського державного університету  
імені Івана Франка;

*У статті розглядається явище “мотиваційного зараження”, емпірично досліджуються його механізми, вивчаються прояви зараження внутрішньою та зовнішньою мотивацією в контексті навчальної діяльності. Простежуються вікові аспекти розвитку цього явища.*

### **Чому внутрішня мотивація так важлива для розвитку особистості?**

Коли дитина виконує якесь завдання, чи задаємося ми питанням: “Які мотиви її діяльності?”. Мабуть, ні. Сказали зробити – якщо робить, добре, не робить – обіцяємо винагороду або покарання. Протягом усього життя людина чує: “Вивчиш вірша, – отримаєш дві порції морозива”, “Якщо ти не зробиш домашнього завдання, то не підеш до друзів”, “Закінчиш навчання у школі без трійок – купимо тобі моторолер”, “Не здаси сесію – не поїдеш відпочивати на море”, “Не захистиш дисертацію – не отримаєш підвищення” ... Ми настільки звикли до примітивної поведінкової схеми “стимул-реакція”, що навіть не можемо уявити якийсь інший спосіб виховання дитини, стимулювання її праці, творчості, досягнень.

Результати аналізу причин низької успішності у навчанні показали, що і серед невстигаючих учнів є такі, що мають високий рівень інтелекту та загальних здібностей [2]. Здібності – не константне утворення, вони розвиваються в діяльності і є її функцією. Учень включений у діяльність – здібності розвиваються. Не приділяє достатньої уваги навчанню – здібності

деградують. Очевидно, причина низького рівня успішності полягає не у відсутності здібностей, а знову ж таки у **мотивації**. Часто справа тут не у професійних знаннях, уміннях чи навичках учителя. Все ніби гаразд – вчитель знає свою справу, обізнаний у педагогічних технологіях, володіє чудовими методичними навичками, – а учні думають лише про оцінку і про те, як би швидше закінчився урок. В чому ж проблема? Адже не в побутовому уявленні, що один предмет – цікавий, інший – ні!? Не може один предмет бути нецікавим усім учням.

#### C.59

---

Очевидно, причина десь глибше. На нашу думку, відсутність внутрішньої мотивації у учнів тісно пов'язана з її відсутністю у вчителя!

В результаті після завершення школи до вузу потрапляє людина, не здатна до безкорисливих вчинків, роботи для власного задоволення, яка не цікавиться нічим, крім винагороди за свої зусилля. При цьому, якщо запити зростають, а можливості їх задоволення зменшується – з'являються внутрішні конфлікти, неврози та неврастенії, стреси, депресивні стани, – і людина не лише втрачає можливість радіти життю, але і позбавляє цієї можливості інших. Далі вона переносить свої власні стратегії мотивації на власних дітей, і ланцюг “стимул-реакція” перетворюється на замкнуте коло.

#### **Теоретична основа дослідження.**

Ще в 70-х роках 20 століття американськими вченими Едвардом Дісі та Ричардом Раяном (Рочестерський університет) було перевірено модель мотивації поведінки, в яку закладено уявлення про локус мотивації (внутрішній та зовнішній) [10]. *Внутрішня мотивація* – це виконання певної роботи через інтерес до неї, відчуття її внутрішньої цінності. При виконанні діяльності, яка мотивована внутрішньо, людина відчуває задоволення, спокій, швидкий плин часу, зникає все зайве, залишається лише робота – з'являється відчуття потоку (М. Чікзентміхалі) [5]. Придивіться уважно до своєї дитини, яка сама сіла за стіл, взяла олівець і почала малювати. Для неї зникає все навколо, і залишається лише малюнок. Саме в цей час вона переживає відчуття потоку, саме зараз вона

виконує справді внутрішньо мотивовану діяльність. А тепер поглянемо, як дитина прибирає у своїй кімнаті. Вона постійно відволікається на дрібниці, не може зосередитися, вередує – і прибирання затягується на весь день. Це Вас доводить до нервового зриву, дитину – до істерики. Перед нами яскравий приклад *зовнішньої мотивації*: дитина виконує роботу за зовнішньою вимогою, і не припиняє її лише через страх покарання або сподівання на винагороду.

Кожен із типів мотивації (як тактика виховання) має свої переваги та недоліки. З одного боку, зовнішньо мотивувати дитину простіше та швидше – пообіцяли винагородити чи покарати, і все виконано. Для внутрішнього мотивування необхідно мати неабиякий запас терпіння та винахідливості. Щоб **дитина** відчула, що прибирання – це не нудний обов'язок, а цікава робота, необхідно створити і ситуацію гри, і забезпечити дитині відчуття вибору та забезпечити позитивний зворотній зв'язок. Щоб у **студента** з'явилася внутрішня мотивація навчання, необхідно, щоб він відчував себе самодетермінованим, компетентним, включеним у значимі стосунки з друзями та викладачами.

Дослідник В.І. Чирков на основі узагальнення результатів значної кількості досліджень проводить порівняльний аналіз особливостей внутрішньої та зовнішньої мотивації [9]. Виявляється, що при **внутрішній мотивації** бажання працювати є стійким і тривалим, діти обирають для

#### С.60

---

себе складні завдання, краще виконуються творчі завдання, які вимагають нестандартного підходу. Діяльність внутрішньо мотивованих дітей характеризується високою креативністю та супроводжується емоціями радості і задоволення. Діти успішно засвоюють навчальну програму, краще розуміють теоретичний матеріал, у них поліпшуються мнемічні процеси, зростає рівень самоповаги. Тоді як при **зовнішній мотивації** поведінка є нестійкою, вона зникає разом із підкріпленням. Зовнішньо мотивовані діти обирають найпростіші завдання для швидкого отримання винагороди, знижується якість і швидкість виконання творчих завдань. Діти краще виконують стандартні

завдання, при цьому знижується рівень креативності та спонтанності, з'являються негативні емоції.

Таким чином, важливим є дослідження детермінант розвитку внутрішньої мотивації у учнів. Одним з них може бути перехід внутрішньої та зовнішньої мотивації від вчителів (людей, з якими діти проводять більшу частину свого часу) до учнів. Моделлю цього процесу може слугувати соціально-психологічний феномен “емоційного зараження”. В контексті нашого дослідження, очевидно, можна говорити про феномен “мотиваційного зараження” як перехід внутрішньої/зовнішньої мотивації від одного суб'єкта діяльності до іншого. При цьому, як і в ситуації емоційного зараження, джерелом мотиваційного зараження може бути значима для колективу людина (в нашому випадку – вчитель). Звісно, що повна аналогія тут неможлива, оскільки емоційне зараження функціонує на підсвідомому рівні, а коли ми говоримо про мотивацію, то маємо на увазі все ж таки рівень свідомості (значень, цінностей, смислів). Проблема тут полягає у різній модальності трансляторів емоцій та мотивації. Якщо говоримо про емоційне зараження, то транслятором емоцій виступають більшою мірою психофізіологічні процеси. У випадку мотиваційного зараження місце трансляторів, очевидно, посідають мотиваційні стратегії – орієнтація суб'єкта на зовнішні стимули чи базові психологічні потреби (у власній мотивації і для мотивування інших).

### **Структура дослідження.**

Для дослідження явища “мотиваційного зараження” необхідно, перш за все, виявити значимість учителів школи для студентів. Після цього – перевірити зв'язки між окремими компонентами мотивації вчителів та учнів. На завершення роботи необхідно з'ясувати, чи справді мотиваційні стратегії є трансляторами внутрішньої/зовнішньої мотивації. Загальна структура дослідження наведена в **таблиці 1**.

## Загальна структура дослідження

№	Дослідження	Вікові параметри вибірки	Завдання дослідження
1	Дослідження значимості для студентів учителів школи	Студенти (17-20 років)	З'ясувати, наскільки значимим і тривалим є вплив шкільних учителів
2	Дослідження зв'язку між компонентами мотивації вчителів та учнів	Учні випускних класів школи (15-16 років)	Перевірити гіпотезу про існування явища "мотиваційного зараження"
3	Дослідження впливу зовнішнього/внутрішнього мотивування на ефективність діяльності у дошкільному віці	Діти дошкільного віку (4-5 років)	З'ясувати, чи є мотиваційні стратегії дорослих трансляторами мотивації для дітей дошкільного віку

**Дослідження №1: Значимість для студентів учителів школи.**

Дослідження проводилося за допомогою процедури, запропонованої О.Л. Музикою, яка полягає у інтеграції елементів каузометрії та методу особистісних конструктів [1, 6, 7]. Студенти-учасники дослідження були розподілені за рівнями прояву активності на три групи: творчі,

С.61

.....  
високоактивні та неактивні (всього 58 осіб).

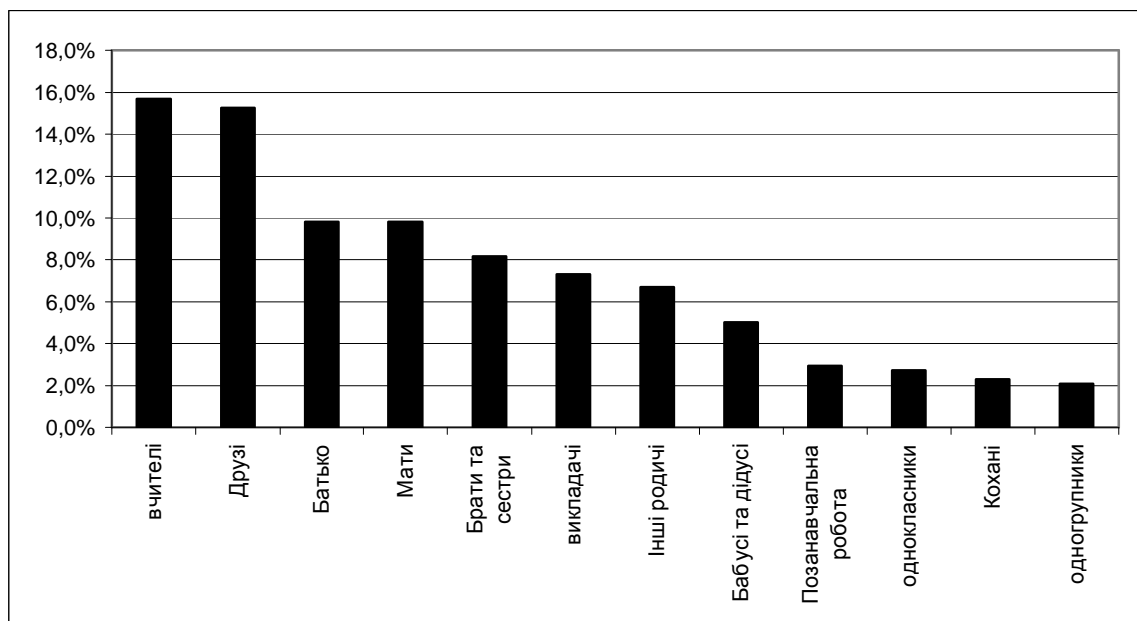
Першим етапом дослідження було формування списку значимих осіб, яке здійснювалося з допомогою каузометрії. Досліджуваним пропонувалося згадати 15 подій свого життя, які пов'язані з навчальною діяльністю. Після датування та нумерації подій встановлювалися взаємозв'язки між ними, підраховувалися показники взаємозв'язку та встановлювалися найзначиміші події. Після цього необхідно було для кожної події вказати людей, які безпосередньо чи опосередковано брали в ній участь.

Таким чином, до списку значимих осіб потрапляли люди, які дійсно були максимально включені в життєвий шлях особистості та здійснили вплив на формування її ціннісної сфери.

Було проведено частотний аналіз списків значимих осіб усіх досліджуваних, а також окремо – кожної з досліджуваних груп (творчих, високоактивних та неактивних). В результаті аналізу було виділено такі групи значимих осіб: вчителі, однокласники (школа, ліцей, гімназія); викладачі, одногрупники (університет); батько, мати, брати та сестри, бабусі та дідусі, інші родичі (родичі); друзі; кохані; особи, пов'язані з позанавчальною роботою. Таким чином, всього виділилося 12 референтних груп. На **рис. 1** представлено графічне зображення результатів частотного аналізу значимих осіб усіх студентів.

**Рисунок 1.**

**Результати аналізу списків значимих осіб (усі студенти)**



Як видно з рис. 1, на першому місці по частоті згадування знаходяться **шкільні вчителі (15,7%)** та **друзі (15,3%)**. Друге місце займає група родичів, до якої відносяться **батько (9,8%), мати (9,8%), брати та сестри (8,2%)**. На третьому місці по частоті включення в решітки знаходяться **викладачі університету (7,3%)**, а також **інші родичі (6,7%)**. Отже, референтні групи за своїм складом в середньому відображають уявлення студентів про значиме оточення в контексті навчальної діяльності. Оскільки нас цікавить аналіз значимості вчителів школи, ми провели порівняння їх значимості для студентів

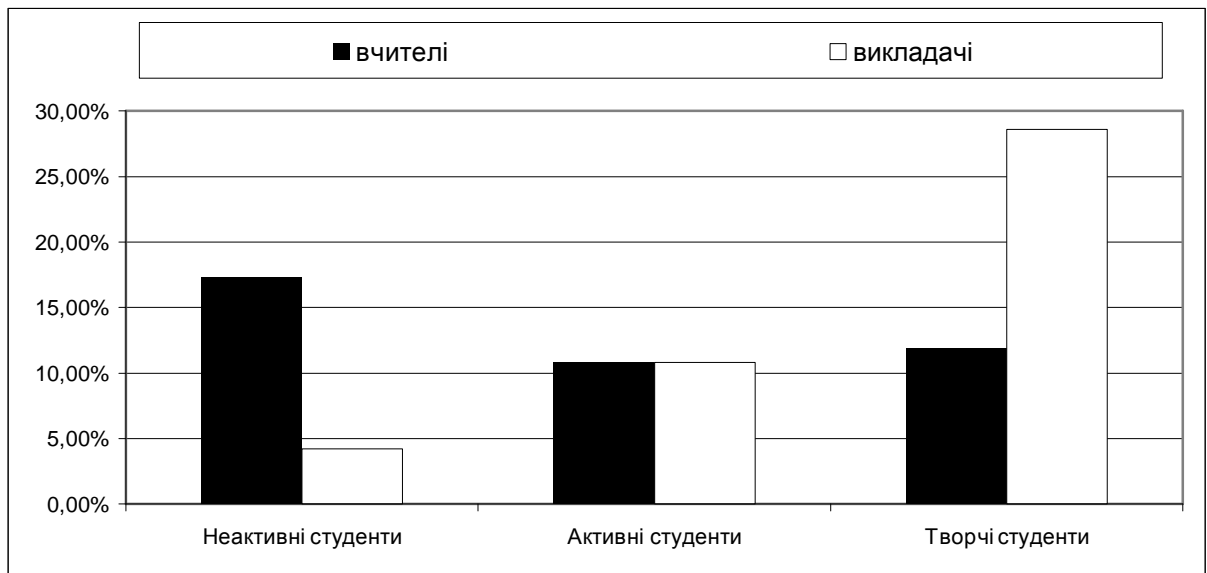
з різним рівнем активності. Додатково до аналізу ми також включили зі списку значимих осіб викладачів вузу. Результати представлені на

С.62

рис. 2.

Рисунок 2.

**Значимість вчителів школи для студентів з різною навчальною активністю**



Як видно з результатів проведеного аналізу, склад значимих осіб у студентів з різною навчальною активністю дещо різниться. Так, якщо за загальними даними переважали шкільні вчителі, то за даними диференційованого аналізу вони переважають лише в групі

С.63

студентів з низьким рівнем активності. Вони зустрічаються у списках в об'ємі 11,9% у творчих студентів, 10,8% – у активних студентів, та 17,3% – у неактивних студентів, що майже вдвічі більше ніж у інших групах. Важлива особливість з'ясувалася при аналізі включення у списки значимих осіб викладачів університету. Частота їх називання серед творчих студентів становить 28,6%, що майже втричі перевищує показники активних студентів (10,8%) та студентів з низькою активністю (4,2%).

Для перевірки статистичної значимості відмінностей між значимістю різних осіб було використано критерій  $\phi$  – кутове перетворення Фішера.

Статистично значимими виявилися відмінності за значимістю вчителів між неактивними та творчими студентами ( $\phi^*=1,47$ ;  $p=0,071$ ). Відмінності між усіма підгрупами студентів за значимістю викладачів вузу теж виявилися статистично значимі (значимість викладачів,  $\phi^*>2,05$ ;  $p<0,02$ ).

### Дослідження №2: Зв'язок між мотивацією вчителів та учнів.

У дослідженні була використано методику К. Замфір “Структура мотивації трудової діяльності” [3]. Авторка методики включає в структуру мотивації трудової діяльності три компоненти: внутрішню мотивацію, зовнішню позитивну мотивацію (орієнтацію на винагороди) та зовнішню негативну мотивацію (орієнтацію на покарання). Аналіз співвідношення цих компонентів дає змогу виявити переважаючий тип мотивації.

Дослідження проводилося нами спільно з Н.В. Грищук в школах м. Овруча та м. Житомира серед вчителів фізики (16 осіб) та їх учнів (випускні класи, 242 особи).

Щоб виявити зв'язки між компонентами мотивації вчителів та учнів показники, отримані під час опитування було піддано кореляційному аналізу (в таблиці 2 наведені його результати).

**Таблиця 2**

### Результати аналізу зв'язку між компонентами мотивації вчителів та учнів

			Учні		
			Внутрішня мотивація	Зовнішня мотивація	
				позитивна	негативна
Вчителі	Внутрішня мотивація		0,01	-0,06	0,09
	Зовнішня мотивація	позитивна	0,37	0,30	-0,46
		негативна	<b>-0,69</b> ( $p<0,05$ )	-0,36	<b>0,70</b> ( $p<0,05$ )

В результаті отримано ряд цікавих фактів:

- відсутній зв'язок між внутрішньою мотивацією вчителів та усіма іншими компонентами мотивації учнів;



- дуже слабкий зв'язок між зовнішньою позитивною мотивацією вчителів та усіма іншими компонентами мотивації учнів;
- існує сильний обернений зв'язок між зовнішньою негативною мотивацією вчителів та внутрішньою мотивацією учнів;
- існує сильний позитивний зв'язок між зовнішньою негативною мотивацією вчителів та зовнішньою негативною мотивацією учнів.

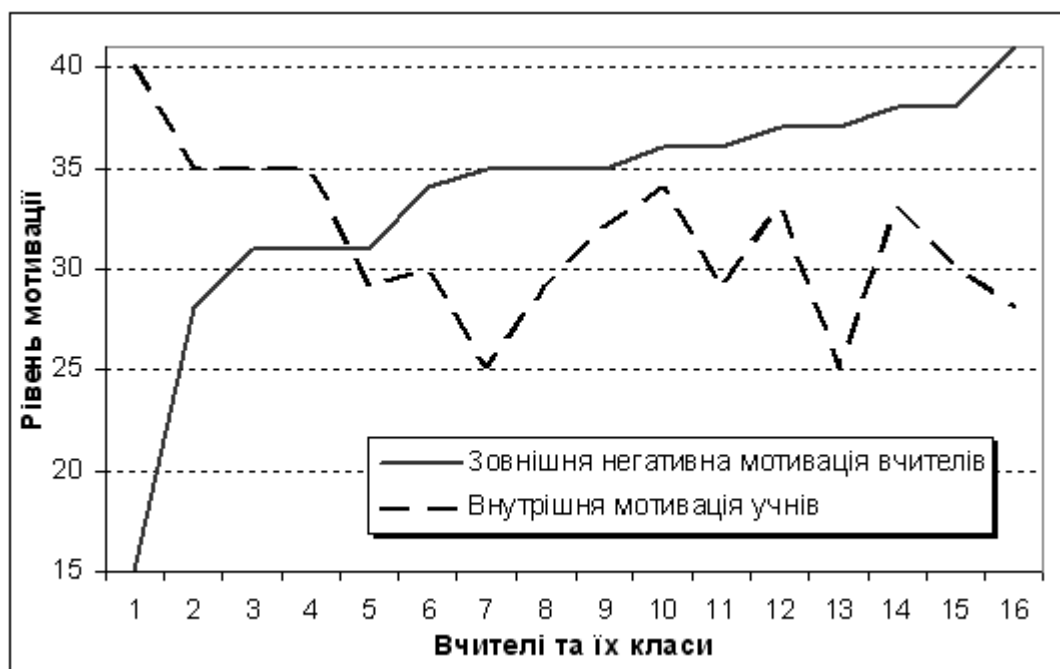
Відсутність між внутрішньою мотивацією вчителів та мотивацією учнів зв'язку – це дійсно неочікуваний результат. Ми звикли думати, що коли людина внутрішньо мотивована, захоплена справою, творчо її робить, то ця мотивація і захоплення автоматично поширюється на її колег, учнів тощо. Виявляється, що це не завжди так! Можливо це спрацьовує в інших видах діяльності, але не в навчальній – однієї лише внутрішньої мотивації вчителя недостатньо для пробудження будь-якої мотивації у учнів. Очевидно, необхідні ще якісь проміжні ланки, через які ця мотивація могла б передаватися – педагогічні прийоми та техніки, психологічні закономірності тощо. Однак, це вже предмет наших подальших досліджень. Поки що ми можемо констатувати факт – те, що вчитель мотивований внутрішньо, не означає, що такими ж будуть його учні.

Не досить ефективною виявилася і вчительська зовнішня позитивна мотивація – вона теж слабо пов'язана з мотивацією учнів.

Найцікавішими виявилися ефекти зовнішньої негативної мотивації. Так, встановлено, що при зростанні рівня зовнішньої негативної мотивації вчителів у учнів починається зниження внутрішньої мотивації (**рис. 3**).

Рисунок 3.

### Зовнішня негативна мотивація вчителів та внутрішня мотивація учнів

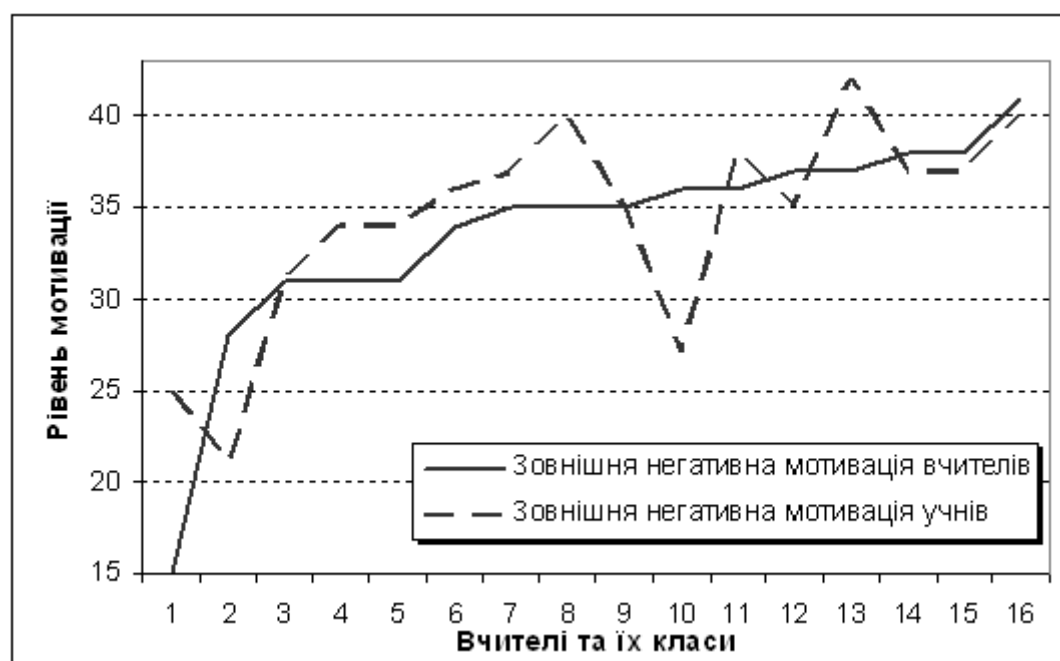


С.65

Водночас із зниженням внутрішньої мотивації у учнів відбувається зростання зовнішньої негативної мотивації, і вона досягає того ж рівня, що й в учителів (рис. 4).

Рисунок 4.

### Зовнішня негативна мотивація вчителів та учнів



Таким чином, аналіз зв'язків між компонентами мотивації в системі “вчитель-учні” показав їх різну значимість в плані взаємодії між собою. **Внутрішня мотивація вчителів майже не взаємодіє з мотиваційною сферою учнів.** В той же час більш сильною є взаємодія зовнішньої позитивної мотивації. Але **найпотужнішою** виявилася **зовнішня негативна мотивація вчителів.** Вона не лише призводить до зниження вже наявного рівня внутрішньої мотивації учнів, але і значно підвищує їх зовнішню негативну мотивацію.

### **Дослідження №3: Вплив стратегій зовнішнього/внутрішнього мотивування на ефективність діяльності у дошкільному віці.**

Одне з перших досліджень зв'язку між внутрішньою мотивацією та ефективністю діяльності належить таким авторам, як М. Ліппер, Д. Грін і Р. Нісбетт [8]. До експерименту дослідники залучили дошкільнят, які виявили помітний інтерес до малювання. Одним дітям за малювання заздалегідь обіцялася винагорода (грамота), інші нагороджувалися несподівано, по завершенні малювання, а третім не давалося ні обіцянок, ні нагород. Протягом двох тижнів велося приховане спостереження за вільною ігровою діяльністю дітей у дитячому садку. Результати засвідчили, що

С.66

.....  
**зниження** тривалості занять малюванням спостерігалось у тих дітей, котрі **очікували нагороду** й отримали її, такого зниження **не спостерігалось ні в контрольній групі, ні у тих, хто одержав винагороду без попередження.** Так було доведено, що зовнішня стимуляція підриває внутрішній інтерес дітей до цікавої діяльності, і призводить до зниження ефективності діяльності.

З метою перевірки впливу мотиваційних стратегій дорослих на дітей дошкільного віку нами було проведено експериментальне дослідження з подібною структурою. Дослідження було проведено спільно з О.А. Шимченко [4].

У експерименті взяли участь 5-річні діти, відібрані випадковим чином. Було сформовано дві групи по 4 хлопчики та 4 дівчинки у кожній.

Дітям обох груп було запропоновано намалювати малюнок на вільну тему. При формулюванні завдання для **першої** групи дослідник не обіцяв жодної винагороди (внутрішнє мотивування), тоді як дітям **другої** групи було обіцяно цукерки за намальовані малюнки (зовнішнє мотивування).

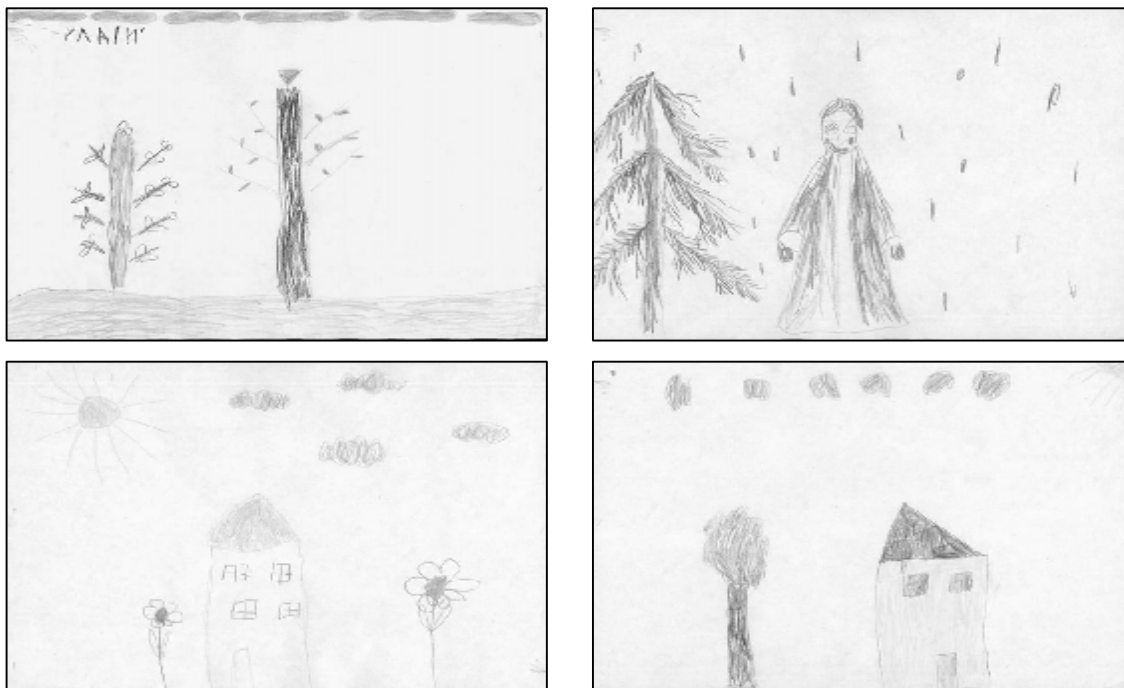
Відмінності між діяльністю дітей різних груп стали помітними вже на перших етапах. Діти першої групи малювали більше часу, вони не відволікалися, використовували значну кількість кольорів, хвилювалися, чи гарні у них малюнки. Діти другої група малювали поспіхом, запитували коли їм дадуть цукерки, намагалися намалювати зайві малюнки, щоб отримати більше цукерок.

Були виявлені відмінності й у змісті та структурі самих малюнків.

На **рис. 5** наведено декілька малюнків дітей першої групи (тих, яким не обіцяли ніякої винагороди), а на **рис. 6** – декілька малюнків дітей другої групи (тих, яким обіцяли за малювання цукерки).

**Рисунок 5.**

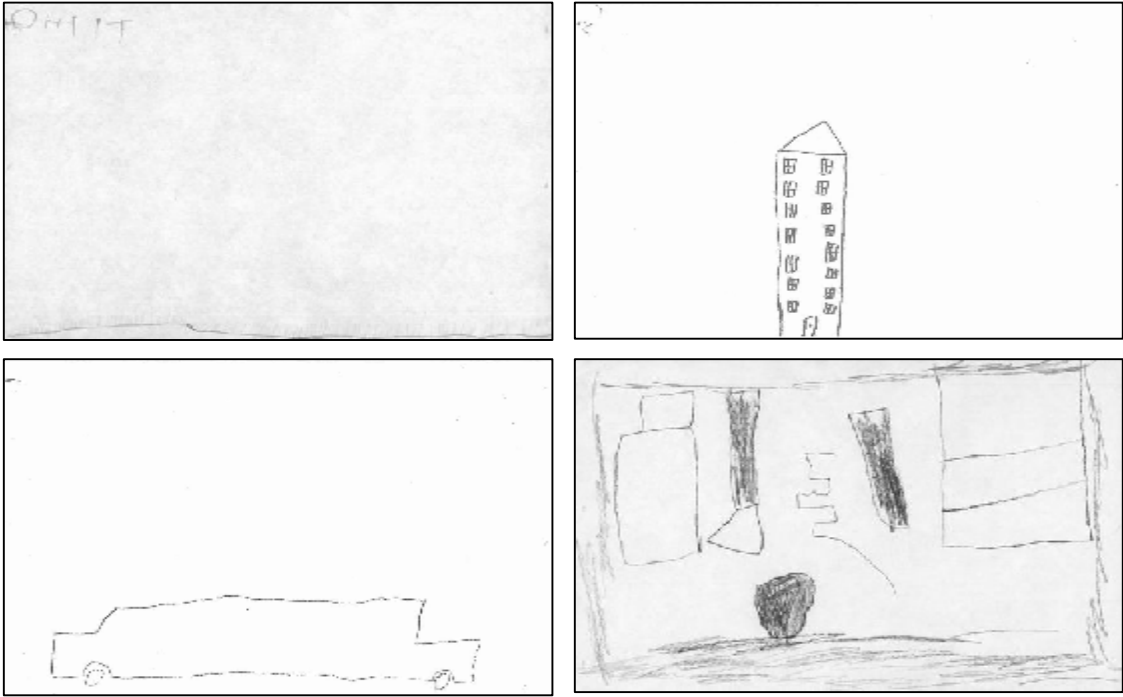
**Малюнки дітей першої групи (тих, яким не обіцялася ніяка винагорода)**



Як бачимо, діти першої групи малюють більш якісно, використовують значну кількість елементів, їх зображення більш насичені та яскраві. Малюнки дітей другої групи бідніші за змістом, майже всі виконані у чорно-білих тонах, часто наведені ледь помітними лініями (рис. 6).

**Рисунок 6.**

**Малюнки дітей другої групи (тих, яким обіцялися за роботу цукерки)**



З метою підтвердження значимості відмінностей, виявлених між малюнками двох груп дітей, було проведено додатковий аналіз за такими параметрами (таблиця 3): кількість об’єктів на малюнку, кількість використаних кольорів, кількість заштрихованих (непустих) об’єктів на малюнку.

**Таблиця 3.**

**Результати аналізу малюнків дітей**

Параметри аналізу	Проаналізовані дитячі малюнки	
	Малюнки дітей <b>I групи</b> (працювали без обіцянки винагород)	Малюнки дітей <b>II групи</b> (працювали за винагороду)
Середня кількість об’єктів на малюнку	7	4
Середня кількість	7	3

використаних кольорів		
Середня кількість заштрихованих об'єктів	6	2

С.68

За проаналізованими параметрами малюнки дітей першої групи перевершують малюнки дітей другої групи. На них дійсно зображено більшу кількість об'єктів, використано більше кольорів та є більше непустих об'єктів. Це свідчить про вищий рівень творчості, більшу старанність та більшу зацікавленість самим процесом малювання, а не очікуванням зовнішньої винагороди. Перевірка з допомогою t-критерію Ст'юдента довела значимість виявлених відмінностей ( $p=0,05$ ).

### **Обговорення результатів дослідження.**

В основу нашого дослідження було покладено гіпотезу про існування явища мотиваційного зараження, яке полягає у переході внутрішньої/зовнішньої мотивації від одного суб'єкта діяльності до іншого. Ми також припустили, що цей перехід здійснюється за опосередкування мотиваційних стратегій. Для перевірки цих гіпотез ми провели серію досліджень у сфері навчальної діяльності. Завданням першого дослідження було виявити, наскільки значимим і тривалим є вплив на нас шкільних учителів. Виконання цього завдання відкриває шлях до перевірки основних гіпотез, адже, якщо виявиться, що значимість шкільних учителів для подальшого життя низька, то не буде сенсу рухатися далі і вивчати явище мотиваційного зараження на шкільних вибірках. Аналіз результатів дослідження значимості шкільних учителів показав, що тут спостерігаються дуже цікаві феномени. Виявилось, що найзначимішими шкільні вчителі є для неактивних студентів, тоді як для активних та творчих студентів ця значимість є дещо нижчою. В той же час у творчих студентів значно зростає значимість викладачів вузу. Отже, виявляється, що вплив шкільних учителів на активність та творчість студентів є значимим, але неоднозначним. Причина цієї неоднозначності може полягати саме у відмінності між мотиваційними

стратегіями вчителів школи та викладачів вузу, і у мотиваційному зараженні як переносі мотиваційних стратегій вчителів на учнів.

Друге дослідження було проведено саме з метою перевірки існування теоретично описаного нами явища мотиваційного зараження. Фактично, необхідно було перевірити, чи існує зв'язок між мотивацією вчителів та учнів. Тут теж не обійшлося без сюрпризів. Виявилось, що між внутрішньою мотивацією вчителів та учнів зв'язку немає! Натомість, найпотужнішою виявилася зовнішня негативна мотивація вчителів, яка обернено пов'язана з внутрішньою мотивацією учнів та прямо – з їх зовнішньою негативною мотивацією. Тепер очевидно, що явище мотиваційного зараження існує, однак, лише в контексті зараження **зовнішньою негативною мотивацією**. Саме цей тип мотивації передається від вчителів до учнів без зусиль, легко і просто.

Третє дослідження було проведено з метою перевірки припущення про те, що механізмом мотиваційного зараження є трансляція від дорослих до дітей мотиваційних стратегій. Для перевірки цього припущення ми

С.69

---

провели експеримент, у якому використали дві мотиваційні стратегії – внутрішньо мотиваційну та зовнішньо мотиваційну. Для того, щоб показати існування явища мотиваційного зараження ще у ранньому дитинстві, ми провели наш експеримент з дітьми 5-річного віку. Виявилось, що використання зовнішньо/внутрішньо мотиваційних стратегій має прямий вплив на стиль виконання діяльності, її якість та рівень творчості. Діти, по відношенню до яких використовували внутрішньо мотиваційну стратегію самі демонстрували всі ознаки внутрішньої мотивації. Діти, по відношенню до яких використовували зовнішньо мотиваційну стратегію, демонстрували зовнішню мотивацію. Так, виявилось, що саме мотиваційні стратегії є трансляторами внутрішньої/зовнішньої мотивації.

Однак, якщо трансляція мотиваційних стратегій є механізмом мотиваційного зараження, то чому у другому дослідженні це явище було виявлене лише для зовнішньої мотивації? Причину цього ми вбачаємо у

недостатньому володінні вчителями стратегіями внутрішнього мотивування. Очевидно, що легкість зараження зовнішньою мотивацією полягає у простоті зовнішньо мотиваційних стратегій (винагорода чи покарання). Відносно стратегій внутрішнього мотивування все стає набагато складнішим. Внутрішня мотивація вимагає якісно вищого рівня зусиль – слід орієнтуватися на інтереси дитини, на її власні вподобання, потреби, цінності. А для цього, у свою чергу, цю дитину слід пізнати, зрозуміти. А якщо до цього всього ми говоримо про вчителів-предметників, які бачать своїх учнів 2-3 рази на тиждень?

### **Висновки.**

Внаслідок аналізу результатів серії досліджень встановлено існування явище мотиваційного зараження, яке полягає у перенесенні внутрішньої/зовнішньої мотивації від одного суб'єкта діяльності до іншого. Виявлено, що механізмом мотиваційного зараження є трансляція мотиваційних стратегій (способів, методів, тактик мотивування інших людей). Також показано, що мотиваційне зараження починає діяти ще у ранньому дитинстві.

Важливим отриманим результатом є відмінність у складності зараження зовнішньою та внутрішньою мотивацією. Зовнішня мотивація передається набагато простіше, ніж внутрішня. Причина цього явища – складність внутрішньо мотиваційних стратегій, для оволодіння якими необхідно докласти досить багато зусиль. В той же час для оволодіння зовнішньо мотиваційними стратегіями докладати зусиль майже не потрібно – досить пригадати власний досвід навчання та виховання...

### **Перспективи.**

Наше дослідження не претендує на усю повноту аналізу явища мотиваційного зараження. Це лише перша спроба на шляху до ґрунтовного вивчення цього явища та детального вивчення його механізмів. Особливістю цього дослідження є сфера експериментів – навчальна діяльність. Очевидно, що необхідно вийти за її межі, адже



проблема внутрішньої/зовнішньої мотивації є актуальною і для інших видів діяльності (хоча б, для управління персоналом). Важливо також зосередити увагу на зараженні внутрішньою мотивацією – у дослідженні були виявлені певні проблемні моменти, для вирішення яких необхідні нові експерименти.

У разі виникнення зауважень, питань чи пропозицій відносно проведеного дослідження, автор буде радий поспілкуватися з допомогою електронної пошти: [v-klymchuk@yandex.ru](mailto:v-klymchuk@yandex.ru)

### ЛІТЕРАТУРА

1. Головаха Е.И., Кроник А.А. Психологическое время личности. – К.: Науковадумка, 1984. – 207 с.
2. Дружинин В.Н. Психология общин способностей. – СПб.: Питер, 1999. –
3. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.
4. Климчук В.О., Шимченко О.А. Вплив внутрішньої мотивації на розвиток творчих здібностей дітей дошкільного віку // Обдарована дитина – 2004. – №10. – С. 60-63.
5. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с
6. Музика О.Л. Ціннісна свідомість і розвиток обдарованості. – К.: Міжнародна фінансова агенція, 1997. – 24 с.
7. Франселла Ф., Баннистер Д. Новый метод исследования личности: Руководство по репертуарным личностным методикам. Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1987. – 236 с.
8. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. – 2-е изд. – СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. – 860 с.
9. Чирков В.И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека // Вопр. психол. – 1996. – №3. – С. 116-132.
10. Deci, E.L., Ryan, R.M. (2000). The “What” and “Why” of goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. Psychological Inquiry, Vol. 11, No. 4, 227-268